

## E タンデムにおける支援システム構築の可能性 ——先行研究の概観と課題——

守屋 久美子

### A Possibility of Development of E-tandem Support System: Reviewing Previous Studies and Issues

MORIYA Kumiko

#### Abstract

This paper examines a necessity of support on E-tandem and a possibility of constructing a support system. First, the author reviews how paradigm shift in foreign language education influenced to CALL. After reviewing previous studies, the author points out that CALL was developed from “the structural perspective”, CALL as a system for drill practice and habit formation, through “the cognitive perspective”, CALL as a tool which emphasize on studying process, to “the socio-cognitive perspective”, CALL as a tool for interacting with others. After that, the author shows that few previous studies and practical reports have studied E-tandem, especially studied support on implementing E-tandem. Further, the author examines the necessity of supporting E-tandem from the perspectives of the principles of E-tandem, learner autonomy and reciprocity. The necessity in supporting learner autonomy includes: on setting a goal, on choosing appropriate studying resource, on organization studying process, on self-evaluation, on managing studying program and on offering appropriate studying resources and in reciprocity includes: on skills of explanation usages of mother language, on general sensitivity to language, on corrective feedback to a partner, on training learning strategies. Moreover, the author points out the importance of supporting “meta learning”, which includes learning on E-tandem activity itself and learning how to learn from the partner and how to teach the partner.



## 目次

1. はじめに	2.3.1 さきがけ
2. E タンデム誕生の背景	2.3.2 1990 年代初頭～中頃
2.1 外国語教育のパラダイム	2.3.3 1990 年代後半
2.1.1 第一のパラダイム：構造主義的観点	2.3.4 2000 年代
2.1.2 第二のパラダイム：認知主義的観点	3. E タンデムの現状と課題
2.1.3 第三のパラダイム：社会構成主義的観点	3.1 E タンデムの実践例
2.2 言語教育におけるコンピュータ使用の本質の変化	3.2 E タンデムに関する研究
2.2.1 構造主義的 CALL——反復練習と習慣の形成のためのシステム	3.3 E タンデム実施における課題
2.2.2 認知主義的 CALL——学習プロセス重視のツール	4. E タンデム支援の可能性
2.2.3 社会構成主義的 CALL——他者とのインタラクションのためのツール	4.1 学習者オートノミーの観点から
2.3 インターネットを利用した学習者間のインタラクション	4.2 互恵性の観点から
	4.3 具体的な支援の方向性について
	4.3.1 学習者オートノミーに関する項目の支援案
	4.3.2 互恵性に関する項目の支援案
	4.3.3 支援の実行可能性
	5. おわりに

## 1. はじめに

人や物の行き来が急速に行われるようになったグローバル社会において、ダイナミックな労働市場のなかで生涯学習や自己学習を行うことが以前よりも重要となっている (Brammerts, 2003)。また、そのような環境の中では、通信技術の発達に伴ってインターネットを利用した外国語学習の重要性が増し、特に教室の外で参加者が自ら学びを行うことが可能となっている。本論では、インターネットを利用した言語学習のうち E タンデムという活動に注目する。E タンデムは外国語学習の手段のひとつであり、グローバル社会における生涯学習や自己学習を促進する有効な手段だと考えられる。しかしながら、日本語教育における実践および研究は管見の限りごく限られている。また、主に教室外での活動であるため学習者がスムーズに E タンデムを行うにはさまざまな困難点があると考えられる。そこで本稿では、E タンデムを実施する上で必要となる支援とそのシステム構築について検討する。

まず、外国語教授法に見られるパラダイムシフトがコンピュータを用いた言語学習である CALL に与えた影響について概観する。その後、インターネットを利用した他者とのインタラクションの領域の一つである E タンデムの先行研究と実践報告について整理する。最後に、E タンデム支援の必要性についてその原則である「学習者オートノミー」と「互恵性」から検討し、支援システム構築の可能性について模索する。

## 2. E タンデム誕生の背景

## 2.1 外国語教育のパラダイム

Kern & Warschauer (2000) によると、1920 年代から現代にかけての言語教育における理論的な動きは、構造主義的観点、認知主義的観点、社会認知主義的観点を三段階に分類される。また、佐々木 (2006) は特に国内の日本語教育での二つのパラダイムシフトを取り上げ、それぞれのパラダイムについて要因を整理した上でこれからの日本語教育が目指す方向を検討して

いる。以下では、先行研究から外国語教授法に関する三つのパラダイムを整理する。

### 2.1.1 第一のパラダイム：構造主義的観点

1920年代から50年代にかけての外国語教育はアメリカ構造主義言語学の影響を受けており、教授法においてはさまざまな構造主義的メソッドが発達した。その代表として1940年代～50年代に最高潮を迎えたオーディオリンガルメソッドが挙げられる。オーディオリンガルメソッドは言語教育のシラバスは言語学的なカテゴリーで構成されるべきであり、文が分析と演習の最小限のユニットであると捉えている。行動主義的心理学者の考えを基にし、オートマティックに正しい反応ができるようにデザインされた対話やパターンドリルを数多くこなすことが学習者に課せられた。日本語教育においては学習者にいかに言語構造を正しく使わせるかが重要であり、日本語を何度も聞いて口に出すことで言語習慣が形成されると考えられた。そのため、学習者は文法を中心にして構築された構造シラバスを用いられ、単純で基本的な文から徐々に複雑で長い学習項目を学んでいった(田中, 1988)。

### 2.1.2 第二のパラダイム：認知主義的観点

1960年代前半になると、オーディオリンガルメソッドに対して批判がなされるようになった。主にコミュニケーション能力が身につかないこと、難易度順の配列が実際のコミュニケーションに直結しないこと、構造言語学の言語観だけではコミュニケーションができるようにならないことパターンドリルが受動的による発話に過ぎず、学習者の創造的な発話がないこと等が挙げられる(田中, 1988)。そこで、文脈を無視して明確に文法を提示するのではなく、文脈の中に位置付けられた理解できるインプットを学習者に提供することで学習を行うということが注目されるようになった。日本語教育においては、英語教育の文脈においてコミュニケーション・アプローチ関連の書籍が多数翻訳

されたことを契機に、日本国内における多様な学習者の増加、実際の接触場面を意識した教育への考慮から80年代にパラダイムシフトが発生した(佐々木 2006)。第二のパラダイムシフトにおける代表的な教授法としてコミュニケーション・アプローチがあげられる。

コミュニケーション・アプローチにおいては現実のコミュニケーションに限りなく近いコミュニケーション活動に注目が集まり、学習者が何をできるようになるのかが重視される(岡崎・岡崎, 1990)。教師が学習者の学習を「支援する」(佐々木, 2006)ことが重視され、教室内ではロールプレイやインフォメーションギャップのような活動を多用したタスクが行われる。一方で、佐々木(2006)が指摘するように、その支援は学習者が日本人同士のコミュニケーションを規範とした「正しい」コミュニケーションの形を身につけるためのものであった。これは知識を客観的に把握できる実体として捉え、文脈から切り離した知識に分析を加えて構造を解明することができるという客観主義的教育観(久保田 2000)に立っていると佐々木(2006)は指摘する。

### 2.1.3 第三のパラダイム：社会構成主義的観点

言語習得の認知的な側面の重要性が概ね認識されたのと時を同じくして、Dell Hymesのような言語学者によって、言語は個人のもではなく、社会的に構築されていく現象であるという指摘がなされた。Hymesは言語使用の社会的適切さを主張し、言語形式は特定の言語共同体において使われている意味の資源として理解されるべきだとした(Hymes, 1971)。文法的に正しいか否かは社会的に受け入れられるかどうかと不可分であり、認知もコミュニケーションとは不可分であると指摘して、「コミュニケーション能力」(communicative competence)という用語を用いた。1980年代になるとコミュニケーション能力という用語は広く知られるようになり、コミュニケーションの

プロセスは言語的生産物と同様に重要視されるようになった。さらに、教育においては構造を中心とした教え方ではなく学習者を中心にして考えるようになった。すなわち、学習者を社会への参加者であると捉え、文脈の中で言語を学習していく存在としてみなすようになった。Kern & Warschauer (2000) においてはこのような観点を社会認知主義的観点としているが、永見 (2005) では、認知構成主義と社会構成主義に分けて説明している。その説明によると、認知構成主義においては知識を相対的・文脈依存的と捉えるに留まっているのに対し、社会構成主義においては学習における他者の存在を重視しているという違いが存在する。以下では他者の存在をより重視するため、このパラダイムを社会構成主義的観点とする。

社会構成主義的観点においては協働学習やスキュファールディング、自律学習が行われるようになった。協働学習とは社会的に位置づけられた個人が他者との相互行為を通して学ぶことであり、学習者はたとえばスキュファールディング (scaffolding)、すなわち学習者が一人で達成することができない事柄について周りからの援助的行為を受けることで達成できるようになる (永見, 2005)。さらに学習者が自身の学習における内容や使用教材、方法に関して自分自身で選択を行い、その選択に基づいた計画を実行して結果を評価するという自律学習 (青木, 2005) についても広く受け入れられるようになった。教師はそれまでの「教育する」、「支援する」というあり方に加え「共生する」という視点を身につけた (佐々木, 2006)。社会の一員として学生を捉え、他者との相互行為の中での学びを重視することで、学習者の日本語を用いる個人としての側面を重視するようになった。

## 2.2 言語教育におけるコンピュータ使用の本質の変化

上述のように言語教育に対する観点は、「構造主義的観点」、「認知主義的観点」を経て「社会構成主義的観点」へと変化した。一方で、CALL (Computer-

Assisted Language Learning)<sup>(1)</sup>における変化もそれとパラレルであり、「メインフレームのコンピュータ」、「個人的なもの」、それから「ネットワークでつながれたもの」と変化していったと Kern & Warschauer (2000) は指摘する。以下では、Kern & Warschauer (2000) および鄭 (2003) を参考にしながら言語教育におけるコンピュータの発展について整理する。

### 2.2.1 構造主義的 CALL——反復練習と習慣の形成のためのシステム

初期の CALL は 1960 年代から 70 年代に始まったものであり、行動主義心理学の影響を強く受けている。この時代の CALL は文法および語彙の説明、反復練習や言語テストが主流であり、学習者は刺激に対する反応を繰り返すことで習慣形成が学習者の反応に対して形式的に正確であるか否かを即時にフィードバックするように設計された。しかしながら単純なドリルを繰り返し続けるため、学習者にとってはあまり興味をそそられるものとは言いがたかった。このような要素が単純な習慣形成的アプローチへの批判と結びつき、さらにコンピュータの性能が向上したことも相まって、CALL は次の段階へと推進された。

### 2.2.2 認知主義的 CALL——学習プロセス重視のツール

認知的および構成主義的教育観が表れてくると、言語教育のためのシステム構築にも強く影響を与えるようになった。すなわち、鄭 (2003) が指摘するように、この時期にはそれまでの反復学習による習慣形成を重視した CALL に加え、外国語学習における認知学習理論および言語の意味と経験を強調したコミュニケーション型 CALL が登場するようになった。学習者はコンピュータから一方的に知識を与えられ機械的に知識の反復練習を行うのではなく、問題解決の機会や仮説検討の機会を与えられ、学習者が自らの認知的なプロセスを経



て理解し新たな知識を構築することが可能となったのである。

認知主義的 CALL の例として、TUFS 言語モジュール<sup>9)</sup>が挙げられる。TUFS 言語モジュールは英語や日本語を含む 27 言語について、発音、文法、会話、語彙のモジュール別に学習を進めることができる。会話モジュールは機能シラバスによる構成となっており、学習者は自身が学びたいと思う機能を自分で選択し、機能を用いた会話が含まれる映像を視聴しながら学習を進めることができる。ここでは構造主義的 CALL とは異なり、学習者自身が自ら考えながら自身に必要な知識を獲得することができるのである。また、学習者が自身で探した読解の材料に語彙レベル測定ツールや文型辞書ツールなどで支援を行う「リーディングチュウ太<sup>10)</sup>」も例の一つである。リーディングチュウ太は学習者自身が興味のあるトピックの文章を読むことができるという点で学習者の認知的能力を最大限に活用しており、学習者自らの学びをサポートしている。

認知的および構築主義的アプローチによる CALL はそれまでのドリルプログラムより大きく進歩したといえるが、90 年代初期には十分その性能を発揮できていないと多くの教育者に感じられるようになった。すなわち、コンピュータプログラムの中という閉じられた環境にとどまり、真の意味での意味交渉を行っているとは言いがたかった。それゆえ、次の社会構成主義的段階におけるコンピュータ使用の余地はまさにそこに存在していた。インターネットの登場により CALL はより多角的な進歩を遂げるようになったと言える。

### 2.2.3 社会構成主義的 CALL——他者とのインタラクションのためのツール

社会構成主義的段階では、上述のとおり学習は学習者の談話や活動の社会的構造の観点から考えられるが、コンピュータの使用においてもそれまでのコンピュータの使用自体を目的としたインタラクションか

らコンピュータを経由して行うインタラクションへとダイナミックに推移していった。すなわち、我々が世界とインタラクションをおこなう方法を形成する媒介的ツールとしての役割をコンピュータが果たすようになった。ネットワークによって人々は情報やデータと同様にほかの人々へもアクセスできるようになり、学習者が遠隔地にいる教師の講義をネットワーク上で受けることができる遠隔教育が可能になった。それまでの遠隔教育では物理的距離が障害になっていたが、e ラーニング時代の遠隔教育では物理的距離の有無にかかわらず、教師と学習者が同じ時間帯に教えることと学ぶことができる環境を作ることができる。また、ネットワークの発達により、学習者は目標言語の母語話者と同期的または非同期的にコミュニケーションを行えるようになり、インターネットを利用した遠隔交流が徐々に行われるようになった。

社会構成主義的 CALL の例として、得丸・本林・堀川・中根・陳 (2008) の「さくぶん .org」というインターネット電子掲示板での学習者同士の鑑賞活動や、佐藤・深井 (2008) が行った社会文化的アプローチのモデルを実現したポッドキャスト活動がある。得丸・本林・堀川・中根・陳 (2008) では、会員制のインターネット電子掲示板に世界各地の大学生が匿名で日本語エッセイを掲示する。そこに参加する学習者が相互に鑑賞しお互いに感想を送り合うことで日本語学習意欲や交流意欲が向上するという事を明らかにした。この実践では自分以外の学習者という他者の存在が大きな意義を持ち、コンピュータを他者との交流を可能にする媒介として利用している。その中で学習者を表現者として捉え、授業内の練習としてではなく学習者自身の表現として扱い、相互に感想を送り合うことで学習者は「応答の実感」を体験することが可能になっている。また、佐藤・深井 (2008) ではインターネット上で個人が配信可能な音声ないしは動画番組であるポッドキャストをアメリカの大学で学ぶ初級レベルの学習者がグループで作成した。その作成の過程で、参加者は自己相互評価の評価基準について議論をし、グループ内で互いの考えを交換しながら他者

の価値観や協働を学び、共同体の中で能動的に作品を作成した。これは佐藤・深井（2008）が社会文化的アプローチの学習観を念頭に置き、参加者相互の関係性の中での変化を意識しながら行った実践であり、学習者の日本語レベルが初級レベルでも十分に社会文化的アプローチ的学習が可能であることを示した実践である。

## 2.3 インターネットを利用した学習者間のインタラクション

インターネットの発達によってインターネットを利用した学習者間のインタラクションが可能となったが、現在に至るまでその時々インターネットの発展の度合によってさまざまな形態で行われている。以下ではその発展の経緯について、O'Dowd（2007）、Dooly & O'Dowd（2012）および Lewis & O'Dowd（2016a）を参考にしながら整理する。

### 2.3.1 さきがけ

インターネットを利用した学習者間のインタラクションの歴史は、当然ながらインターネットの登場によって始まった。しかしながら、Müller-Hartmann（2007）のまとめによると、遠隔地にいる異文化の相手との協働学習や異文化理解のための学習はインターネットが登場する前から行われていたという。例として1920年代にフランスの Celestin Freinet が行った「文化小包」（cultural packages）の活動や1960年代にイタリアの Mario Lodi が行った遠距離パートナーとの新聞作成の活動があげられる。Celestin Freinet は当時使えた技術を使って北フランスのクラスにクラス新聞をつくらせ、花や化石、写真などの「文化小包」と一緒にフランスの他の地域に送るという実践を行った。また、Mario Lodi は遠距離のパートナークラスと一緒に協働で新聞を作らせ、学習者の批判的リテラシーを発展させようとした。

### 2.3.2 1990 年代初頭～中頃

1990 年代初頭にインターネットと LAN が登場し、コンピュータを用いて遠隔地にいる学習者をむすびつけることが可能となった。とはいえ、初期においてはインターネットへのアクセス自体が容易ではなく、学習者も教室の外ではインターネットにアクセスすることが難しかった。そのため、主にクラス内のインタラクションがほとんどであったと Dooly & O'Dowd（2012）は述べる。特にチャットや MOO のようなテキストベースの手段で同期的に行われ、オンライン上でクラスメート同士が外国語学習のためにインタラクションを行っていた。

### 2.3.3 1990 年代後半

1990 年代後半になると、インターネットが普及し、学校だけではなく家庭でもインターネットの利用が可能となった。さらにクラスマッチングサイトの発展により、それまで難しかった遠隔地に存在するクラス間でのコミュニケーションが行われるようになった（Dooly & O'Dowd, 2012）。また、O'Dowd（2007）によると、この時期は学習者間の交流だけにとどまらず、研究上においても重要な発展を遂げた時期である。それまでのオンライン交流に関する研究は個人的逸話に基づくレポートにとどまっておき、学生が「活動を楽しんだ」と言えば活動の価値づけや評価がなされるととらえられていたという。しかし、1998 年から 2006 年ごろにかけて、CALICO Journal や Language Learning & Teaching、ReCall のようにテクノロジーを言語学習や言語教育に応用したジャーナルが発行され、さらに、この領域に関する論文集が多く出版されたことで、オンライン交流に関する質的研究の数が増えたと O'Dowd（2007）は指摘する。

### 2.3.4 2000 年代

2000 年代になると、クラスから世界へとつなぐイ

ンターネットを利用した遠隔交流に注目が集まるようになった。これは外国語学習者が目標言語を用いて、教師が組織した環境ではなくリアルな世界における個人やグループと接触していくものである。例として、学習者が教室内で議論し作文したことをその言語社会で読まれている新聞などに投稿するという活動があげられる。インターネットは学習者の目標言語で生活が営まれている環境に直接飛び込むことを容易にし、学習者の真正な言語活動への関与を可能にしたのである(Dooly & O'Dowd, 2012)。

インターネットを利用した遠隔交流は、クラス内でのインタラクションからクラス間のインタラクション、さらにはクラスから世界へのインタラクションへと変化を遂げているが、現在でも90年代から2000年代に行われたようなクラス内およびクラス間インタラクションは行われている。一方で、インターネット接続および技術の向上に伴い、行われる形式にも変化が生じている。クラス内インタラクションは、それまでの同期型テキストでのやりとりから、授業外での議論や連絡に用いるためにディスカッションフォーラムやブログのようなテキストベースの非同期型へとシフトしている。また、クラス間インタラクションにおいてはビデオ会議システムのような口頭ベースの同期型コミュニケーションやブログ等を組み合わせたマルチモデルが主流となりつつある。これはインターネットへの接続の安定性や技術の向上によるものである(Dooly & O'Dowd, 2012)。

以上のようにインターネットを利用した遠隔交流の歴史的変遷を概観すると、インターネットを利用した遠隔交流の歴史は技術的向上と大きく関連していることがわかる。また、技術の進歩に伴いそれまで行われていた形式に取って代わるのではなく、より多様な選択肢が加わってより幅広く適切な形式で行うことが可能となっている。さらには教授法におけるパラダイム転換によってインターネットを利用した遠隔交流の形式にも変化が生じていることがわかる。すなわち、インターネットを利用した遠隔交流は形式から考えるのではなく、どのような理念を持って行うのか教育観を重視する必要があると言える。

### 3. E タンデムの現状と課題

2章で述べたように、インターネットを利用した学習者間のインタラクションは多岐にわたり、さらにはそれぞれの活動を指すためにさまざまな用語が用いられている(Lewis & O'Dowd, 2016a)。

本稿ではさまざまな活動のうち「E タンデム」という学習者間のインタラクションを取り上げる。E タンデムという用語は、以前から存在していた「タンデム」という学習方法がインターネット上で行われるようになったことで誕生した。タンデム学習は「対面やその他の方法で互いに自分が相手の目標言語のネイティブである2人の学習者間の互恵的なサポートとインストラクション」(O'Rourke, 2007)であると定義される。ここでは学習者が相互にサポートを行って学びあうという「互恵性」と、学習者自身が目標や学習方法を自ら決定し、それを達成するためにマネジメントを行っていくという「学習者オートノミー」が原則としてみなされている。

E タンデムは主に学習者の自律に委ねられ、学習目標や学習方法をパートナーとの関係の中で学習者自らが決定しマネジメントを行っていくという点が特徴であり、社会構成主義的な学習観に基づいているといえる。Lewis & O'Dowd (2016a) はE タンデムを補足的な活動として学習プログラムに組み込まれたり、通常の教室の作業とは並行して存在したりすると説明した。この点から考えると、E タンデムは教室内で行われるカリキュラムという正式な枠組みではなく、教育機関で行われるような教育に参加しない学習者も行うことができる活動であると捉えることができる。そのため、教室内で補足的に行われる場合を除くと全世界における参加者の規模や日本語学習者のE タンデム経験者の実態や数などのデータを取ることは極めて難しい。

以下では、日本語教育の領域を中心に、正式な教育機関内でE タンデムのどのような実践および研究が行われているか概観し、課題点をまとめる。



### 3.1 E タンデムの実践例

目黒 (2007) は、アメリカの大学で学ぶ初級日本語学習者 16 名と日本の大学の英語クラスの学生 20 名を Skype を通してつなぎ、Language exchange<sup>(4)</sup>をほぼ 1 週間に 1 回 2 ヶ月に渡って行った。日本語学習者にとっては初級でありながらも日本語母語話者と真のコミュニケーションを行う機会となり、既習項目の復習と実践の機会として学習項目定着につなげることを目的として行われた。日本語の時間は実践者が計画した活動を日本語で行い、英語の時間には実践者の日本側のパートナーである教師が計画した活動を英語で行った。具体的には、日本語側は宿題として考えてきた既習文法や語彙を使用した質問を時間内にパートナーにし、相手からの質問にも日本語で答えるという形式で行われた。また、Moodle<sup>(5)</sup>を用いて出席情報やスケジュール、課題情報などを共有し、参加者はまず Moodle で相手の出欠を確認してから Skype を相手にかけた。パートナーは固定であるが、相手が欠席した際のことを考えて予めグループを決めておき、パートナーが欠席した場合にはグループ内のペアとともに 3 人で話を行った。実施後に行ったアンケートからは、技術的・運営上の問題点は見られたものの、おおよそ学習者に好評であり、学習意欲および日本語を話す自信をつけたという面で効果があったことがわかった。

嶺岸 (2009) は、教壇実習前に日本語学習者と接する機会が少ない日本語教師養成課程受講者とカナダの日本語学習者を結び、Skype を利用して会話セッションを行った。セッションは日本語学習者 2 名各 30 分ずつ、それに対応する日本人学生が 1 名 1 時間という体制で行われ、2 度のセッションを行った。参加後に行ったアンケートからは、学習者にとってはそれまで学んだ日本語の総まとめとして効果があったと捉えていたことがわかった。一方、日本人学生にとっては日本語のみの使用でのコミュニケーションが難しかったことがわかり、フォリナートークの指導の重要性が伺えたと指摘した。この実践は授業内の枠組みで行われており、どの程度参加者のオートノミーに委ねられて

いたか不明である。しかしながら、一般的な形式で相互にお互いの母語を学ぶ学習者のサポートをするというタンデム学習とは異なり、日本語学習者がパートナーへの接触自体を与えることがパートナーに対して大きな学びとなる点に特徴がある。その協力関係が対等と言えるかは別途議論の余地があるが、実施方法次第では E タンデムにおける新たな可能性となりうる。

以上は実践報告として、どのような実践が E タンデムにおいて可能であることを示したものである。それぞれの現場において参加者に言語使用の機会を提供しているものの、学習者が自律的に自身の学びの目的や方法を決定しているわけではない点にも注意したい。小林 (2016) が指摘するように、互惠性の原則には適っていても、学習のコントロールを行うのは授業を担当する教員であることが多い。教育機関の文脈で行う E タンデムはいかに学習の実施方法や目的を参加者自身が決定できるかを検討することが重要となることがわかる。

### 3.2 E タンデムに関する研究

E タンデムに関する研究としては、参加者の学習者ストラテジー使用に関する研究、参加者がパートナーのエラーをどのように修正するかという訂正フィードバックに関する研究や E タンデムを行う際の動機づけに関する研究が見られる。

Bower (2006) は、同期的に行われる E タンデムにおいて学習者がどのような学習ストラテジーを用いているか整理した。日本語母語話者と英語母語話者 6 組が MSN メッセンジャーを利用して同期的テキストの E タンデムを行った。その後 MSN メッセンジャーまたはメールにて半構造化インタビューを行い、どのような学習ストラテジーが使われていたか、それらのストラテジーがどのように意味交渉 (Long, 1996) を引き起こし言語形式への気づきを促進したかについて検討した。その結果、学習者は目標設定や学習の振り返りなど学習プロセスの計画および管理に関するメタ認知的ストラテジーをほぼ使用しておらず、目標設定



について記述しそれについてパートナーと議論することの重要性が示された。また、言語を記憶したり発話前に構築したりする認知的ストラテジーについては、ノートに書く、毎日の会話で学んだ単語を使ってみる、数回声に出して読むなど限られたストラテジーの使用しか見られず、またチャットログを見直すというストラテジーも見られた。タンデムパートナーとインタラクションを行うストラテジー (Otto, 2003) である協働的ストラテジーは、セッションの時間を計画する、会話のトピックやセッションの内容を交渉する、訂正フィードバックについて交渉し補足する、チャットで明示的な訂正フィードバックを与える、Eメールで明示的な訂正フィードバックを与える、暗示的な訂正フィードバックを与えるなどのストラテジーが見られたが、セッションの時間を計画する以外のストラテジーはごく限られた例しか見られなかった。学習者側から意味交渉を開始する際に用いられる談話ストラテジー (Discourse Strategies) では、明確な説明を要求する「確認要求 (Clarification requests)」、ある事柄について知らないと述べる「理解不足表示 (Indication of lack of understanding)」、ある言語でつぶやいた言葉を別の言語に翻訳するよう要求する「翻訳要求 (Request for translation)」、文脈や形態論に基づいてある単語の意味を推測する「意味推測 (Guesses at meaning)」、言いたいことはあるが適切な単語が思い浮かばない際に用いる「語彙要求 (Request for vocabulary)」、言語についてメタ的に話す「メタトーク (Metatalk)」が見られ、参加者にはもっとも効果的に用いられたストラテジーであったことがわかった。しかしながら、Eタンデムにおいてストラテジーの使用が少なく、目標設定や目的およびトピックに関する交渉、さまざまなストラテジーなどを含んだストラテジー訓練の必要性が示唆された。

Bower & Kawaguchi (2011) は日本人英語学習者とオーストラリアの大学の日本語学習者のMSNメッセンジャーによる同期的テキストのEタンデムを行い、その後メールにてチャットログを振り返りつつパートナーに言語訂正を送るよう指示した。同期の英語/日

本語のチャットセッションの間に量的および種類のどのような意味交渉が行われていたか、非母語話者のエラーに対する訂正フィードバックはいつ起こるのか、もし起こるのであれば、どのようなタイプのエラーが訂正フィードバックを受けやすい/受けにくいのか、同期的および非同期的な訂正フィードバックには質的および量的に違いがあるのかを調査した。その結果、同期的チャットセッションの際には意味交渉が発生していたが英語では全体の7.2%、日本語では全体の20%とバランスに偏りが見られた。また、訂正フィードバックは同期的タンデムでは極めて少なく、非同期では訂正フィードバックが多かったことがわかった。これは、明確なフィードバックを与えることで会話の流れを断絶させたくないと考えている可能性があること、言語教育の専門家ではない参加者が訂正フィードバックを与えるにはエラーについての説明をするのに多大な時間がかかること、またそれまでに参加者が受けた教育の中での訂正フィードバックに関する文化的な影響があることが示唆された。さらに同期的テキストチャットのやり取りのログを振り返りの材料として非同期でのタンデムに利用することで、チャットログの利点を大いに活かすことができることも明らかとなった。

脇坂 (2013) は、Eタンデムに参加したドイツ人日本語学習者1名の動機を変化させた要因について分析を行った。Eタンデムは日本の大学とドイツの大学間で行われ、予め決められたテーマについて5週間のセッションを行った。第1～2週はEメールのみでやりとりを行い、3～5週にはSkypeを用いた。Eメール交換のログ、Skypeセッションの録画または録音およびチャットログ、事後インタビューを主に用いて手段的なケーススタディを行った。その結果、ドイツ人学習者は自由な自己表現、母語話者とのやりとりを通じた相手文化の学習、日本語の上達の実感が動機を高める要因として働いたことがわかった。一方、動機を下げた要因としてはEタンデムに直接関係のない、課題の忙しさ等が挙げられていた。内発的動機づけにより、学習者は動機を維持してパートナーと学び合う

ことができると結論づけた。

また、脇坂は主にドイツの日本語学習者と日本のドイツ語学習者向けにEタンデムも含んだタンデム学習のガイドラインを作成し、インターネット上に公開している<sup>(6)</sup>。このガイドラインにはタンデム学習についての説明や実践例、タンデム学習に関する参考文献や実際にドイツ語と日本語のEタンデムを行う参加者に向けたリソースがまとめられている。

### 3.3 E タンデム実施における課題

以上のようにさまざまな実践や研究が行われているが、必ずしも成功するとは限らないのがEタンデムの大きな特徴である。例として、タンデムの困難点として人間関係構築と維持の難しさ、言語能力のミスマッチ (O'Rourke, 2007)、学習者の疑問点に母語話者がうまく答えられないという点があげられる。また、タンデム以外の学習環境の忙しさ (脇坂, 2013) やEタンデムを行う機器やマイクのセッティング不良およびネットワークの不調 (目黒, 2007) など、タンデムを取り巻く環境にも大きく影響される。さらに、学習方法に関する学びやEタンデムという活動それ自体に対する理解についても初めて参加する学習者は徐々に深めていくしかなく、理解が深まる前に活動をやめてしまうこともないとは言えないだろう。このような状況を鑑みると、参加者にその実践の内容が委ねられるタンデム学習やEタンデムにおいて、その学習のすべてを最初から参加者に委ねることは現実的ではない。可能であるならば、教師やファシリテーターからのサポートが必要であると考ええる。以下、Eタンデム

の原則である学習者オートノミーと互惠性二つの観点から、Eタンデム支援の可能性について述べ、どのような点において支援ができるのか検討する。

## 4. E タンデム支援の可能性

### 4.1 学習者オートノミーの観点から

まず、Eタンデムにおける原則としてみなされている「学習者オートノミー」について定義したい。オレック (2011) は、「オートノミー」という用語を用いて行われる実践には2種類存在し、それぞれ「オートノミー」に関する理解が異なると指摘している。すなわち、表1にあるように、それぞれ言語学習パラダイム、教師の「オートノミー」への関心、目的の3点において違いが見られる。

下表のように、状態1は教師が用意した教育プログラムにおける目標選択やリソース選択、どのように学んでいくかの学習シナリオの選択、評価やマネジメントに対して学習者が関与し、その意思決定が徐々に増えていくことを目指している。すなわち、学習者の参加の度合は、教育／学習システムの「開かれ具合」と関連がある (p. 29)。一方、状態2は教師によって教えられるのではなく、学習についての意思決定を自ら行うことを目指している。そのため、目的とするのは学習決定事項について教師やカウンセラーなどヘルパーによる助力を得ながら決定する自己主導型学習から、完全な自己主導型学習へと発達していくことである (p. 32)。また、状態1および状態2は、どの程度教育パラダイムにどの程度変更が加えられるかという点で異なる。前者のアプローチはこれまでの教師対学習者

表1 オレック (2011) における2種の学習者オートノミー

	状態1	状態2
言語学習パラダイム	教授型学習	非教授型学習
教師の関心	自他共導型学習の発達	自己主導型学習の発達
目的	教育プログラムのマネジメントにおける学習者の責任拡大による自立した学習者の育成	言語学習と学習法の学習を統合して扱える学習環境提供によるオートノミー能力を持つ学習者の育成

という伝統的な教室環境において、参加型教育に向けたトレーニングを多少行うことで可能となる。それに対し、後者のアプローチはより複雑な変化が求められる。オレック（2011）は、後者の自己主導型学習が真に学習者が利用できる学習の選択肢となるためには、学習者トレーニングに加え、教師トレーニング、さらには適切なリソースの提供が必要であると指摘する。具体的に学習者トレーニングとは、学習者が自身で言語文化などの知識を身につけるだけでなく、それを達成するための目標規定や適切なリソースの選択、適切な学習シナリオの組み立て、上達度の評価、および学習プログラムのマネジメントを自身で行える能力の獲得を指す。教師トレーニングは、学習者の学習能力を伸ばし、自己主導型言語学習用の適切なリソースを提供するために必要な専門知識とノウハウを身につけることである。すなわち、学習者に情報や短期学習プログラムを提供しカウンセリングなどのテクニックを含む活動を行い、リソースの提供者としての必要な知識と技術を身につけ、それまでの教育思想から新しい思想への革新のプロセスにおけるマネージャーとしての役割を理解することが含まれる。また、適切な学習リソースとは、学習者が自身の学習法に従って自身の学習目標に到達するために利用できる改変可能な材料であり、それが学習者が必要なときに利用できるオープンアクセスになっているものである。オレック（2011）は、このような変化を経て、状態2の実践をさらに広げていくことが重要であると指摘する。

この指摘はEタンデムにおいても大いに参考になる。Eタンデムの原則として学習者オートノミーが挙げられているが、教室という環境の中で教師主導のもと行われる場合と、教室の外で学習者が自身で相手を探して行う場合の二つが考えられる。これについて、Lewis & O'Dowd（2016a）はEタンデムを教室から独立した活動として捉え、教室内で行うとしても通常授業に対して補足的な役割を担っていると述べている。また、オレック（2011）が指摘するように、Eタンデムにおいても今後状態2の学習者オートノミーの考えに従って実践が行われていくことが重要である。その

一方で、教室の外で学習者が自由にEタンデムを行うとしても、それは外部からの支援を一切必要としないということを意味しない。オレック（2011）が前述の部分で指摘したように、教師にはリソースの提供者やマネージャーとしての役割があり、学習者オートノミーの促進において重要な役割を果たす。また、青木・中田（2011）が指摘するように、学習者オートノミーは教師がすべての主導権とコントロールを手放すものではない。最終的な目標はそうであったとしても、学習者は最初からオートノマスに振る舞えるわけではなく、そうなるためには外部からの支援が必要である。

一方で、Eタンデムは学習者一人で成り立つものではなく、パートナーとなる参加者のペアによって成り立つものである。そのため、学習者オートノミーにおける支援においてもペアで行うという観点が重要となる。Little（2003）は、タンデム学習における学習者オートノミーを社会的側面とメタ認知的側面に分け、二つの側面の相互作用の中で学習者オートノミーが獲得されていくと述べる。ここでの社会的側面とは目標言語がコミュニケーションの主な手段となっている「実践共同体（レイヴ&ウエンガー，2003）」のなかに学習者が位置づけられており、その中でタンデムパートナーに対して持つコミットメントのことを指す。すなわち、相手に対してどれだけ時間を割くか、パートナーシップの維持のためにどのようにマネジメントを行うかということである。一方、メタ認知的側面は言語形式や学習プロセスについて振り返るということである。この社会的側面のうち、パートナーが明確に存在し、お互いの学習に関与しあっているという点はタンデム学習の特徴であると考えられる。そのため、このパートナーシップ維持のためのマネジメントは教師またはファシリテーターによるサポートが必要であるといえる。

## 4.2 互惠性の観点から

次に、Eタンデムのもう一つの原則として挙げられている「互惠性」の観点からEタンデム支援の可能

性について検討したい。互恵性とはすなわち母語話者としてパートナーに接し、自身が学習者となるときは母語話者であるパートナーとコミュニケーションを行うことでお互いに学ぶということである。これについて O'Rourke (2007) はお互いに学習者 (learner) と専門家 (expert) になり、学習過程の両方のサイドが焦点に当たると指摘している。ここでいう専門家とはその言語の使い方や語彙のコロケーションの自然さ、スラングなど、学習者にとっての目標言語の使い方のリソースとして十全に機能するという意味であり、学習者のエラーを適切に指摘したりなぜそのエラーが生じるのか過不足なく説明できるということではない。むしろ専門的な訓練を受けていない母語話者には、自身の母語に関する気づきは初めから期待できるものではなく、また何らかの説明を行う際には厳密さと正確さという点で学習者の役に立つような説明ができることは保証できないと O'Rourke (2007) は指摘している。しかしながら、Little (2003) が提示した学習者オートノミーのメタ認知的側面のうち、互恵性に関わるメタ認知プロセスとしてはタンデムコミュニケーションにおける二言語という性質が極めて重要であると述べている。また、O'Rourke (2007) は「言語のポイントと使い方をパートナーに説明することはともすれば分析されない直感の知識を言語化し明確にすることができる。タンデムはそれゆえ学習者の言語への一般的な敏感さを向上させる可能性を持っている」と述べている。タンデム学習における母語話者としての参加者タンデム学習への参加は目標言語を母語話者の発話を通して体験するということでもあるが、母語話者として目標言語を母語とする学習者に接することで母語を体験するということでもあるのである (Little, 2003)。

互恵性に関する上述の議論を踏まえると、タンデム学習においては学習者の学びも重要であるが、同時に母語話者としての学びも存在し、同様に重視されるべきであるということがわかる。しかし、学習者としての目標言語への学びは常に重視されているが、母語話者としての学びが意識的に行われることは稀であり、教師やファシリテーターからの支援がなければ自覚的

には行われにくいのではないかと考えられる。そのため、タンデム学習参加者を「目標言語を母語話者から学ぶ者」としてだけではなく、「母語話者として学習者に接する者」としての側面も考慮に入れて捉え支援を行っていくことが重要である。

母語話者が E タンデムにおいて必要とする学びとして前述の Bower (2003) が挙げたような学習ストラテジーの習得が考えられる。Bower (2003) が挙げた学習ストラテジーは学習者によるものであったが、学習者がこれらのストラテジーを使いうるということは母語話者も知っておく必要があるだろう。また、参加者は E タンデムという活動においてどのように学習者に接すればいいのか、母語話者に接すればいいのか、パートナーとの接触の中で理解を深めていくと考えられる。このように、E タンデムは学び方の学び合いであると同時に、教え方の学び合いであり、学習方法に対する学びを深めていくことができる。この E タンデムの方法に対する学び、すなわち「メタ学習」とでも呼ぶべき学びについても参加者は理解を深めていく必要がある。

### 4.3 具体的な支援の方向性について

では、具体的にはどのような支援が可能になるのだろうか。学習者オートノミー獲得および互恵性による学びの支援に関して、支援可能な項目について先行研究から次頁の表 2 に改めてまとめた。さらにそこから考えられる支援の内容について先行研究を参考にしながら表の右側に整理した。

次頁の表には学習者が身につける必要のある能力と教師やサポーター側から提供されるべきものが含まれている。表 2 では、教師やサポーター側から提供されるべきものについては背景をグレーで表示した。

#### 4.3.1 学習者オートノミーに関する項目の支援案

学習者が身につける必要のある学習者オートノミー



表2 E タンデム支援の内容とその支援案

学習者の必要項目		支援内容案
学習者 オートノミー	学習者 トレーニング	目標設定
		段階的な目標設定（選択的目標設定から記述による目標設定へ）
		適切なリソースの選択
		設定した目標から可能性のある項目を自動的に選び出す
		学習シナリオの組み立て
		上達度の評価
		ループリック・ポートフォリオによる評価
		プログラムのマネジメント能力
		カレンダー・リマインド機能
互恵性	リソース	適切なリソースの提供
		インターネット上における提供
	母語話者側	言語の使い方の説明
		コンテンツによる
		一般的な言語への敏感さ
		学習者への訂正フィードバック
相互作用	学習者側	訂正フィードバック方法の提示、 パートナーのエラー記録、 タスクにおける訂正フィードバックの誘導等
		学習ストラテジーの習得
		トレーニング実施
相互作用	E タンデムの方法等に関する 相互作用的なメタ学習	学習記録の作成支援

のうち、学習者トレーニングについてはオレック（2011）が提示した項目を提示した。これらは、教師ないしはファシリテーターの支援を通して参加者が自分に必要な能力を育成していくものである。

目標設定は、学習者がE タンデムに何を求めているかを明確化し、実現可能な範囲で言語化することで達成できると考えられる。目標設定に不慣れな参加者が自らの目標を意識できるように質問を行い、その質問に従って入力していくことで選択可能な目標例が画面上に表示されるというシステムが考えられる。これは当初は選択式であるが記述式を併用することで各参加者に適切な目標設定が可能になると考えられる。

適切なリソースの選択および学習シナリオの組み立てについては、E タンデムのペアで行うことが必要である。実際の学習に関わる項目においては、E タンデムを行うパートナーの理解が必要不可欠だからである。そのため、設定した目標をもとに、どのようなリ

ソースが使用可能か、どのようなタスクを採用することができると提示するシステムを用意することで、参加者はスムーズかつ効果的にタンデムでの選択を行うことができるのではないかと考えられる。

上達度の評価には、O'Dowd（2010）が参考になる。O'Dowd（2010）はインターネットを利用した遠隔交流における評価の難しさを多くの実践者が感じていることを述べた上で、実際にループリックやポートフォリオが用いられていることを示した。学習者が自身の学びを振り返り、何を学んだか明確にするには、毎回の学びを記録しておくことがわかりやすいと考えられる。その日のE タンデムについてどうであったかループリックの形式を利用して記録できるような支援が必要である。

プログラムのマネジメント能力は、学習全体の進捗やいつどこで誰と学習を行うか、どのくらいの時間を割くかを調整する能力であり、ここでは前述の社会的

側面のパートナーシップの維持と重複する。E タンデムにおいてはパートナーとの学習時間調整や連絡がつかない場合の催促が大きな負担となり、マネジメントにおいて大きなウェイトを占める。これについては未だ検討の余地があるが、調整しリマインドできるような機能をシステムに作成することは可能であると考えられる。

リソースの提供は、ファシリテーターがシステム上に提供する必要があるのである。E タンデムを始めとしたインターネット上の学習者間の交流におけるタスクタイプはさまざまな形式があり (O'Dowd & Ware, 2009; Lewis & O'Dowd, 2016b)、E タンデムもその例に漏れない。また文字テキストを使用するか音声やビデオ機能を使用するかによっても異なる。そのため、いずれの E タンデムにおいても利用可能なインターネット上の辞書や文法説明、必要となる挨拶や依頼等の表現について紹介するなど基本的な内容を準備しつつ、その他タスク案や会話のトピック等について充実させていくことが求められると思われる。また、参加者が利用できるように素材をストックし、その加工案を提供することで幅広いリソースの提供が可能となるのではないだろうか。

#### 4.3.2 互恵性に関する項目の支援案

互恵性については母語話者側の立場と学習者側の立場に対してそれぞれ支援が必要である。

母語話者側の立場では、言語の使い方の説明や一般的な言語への敏感さ、学習者への訂正フィードバックの方法についての理解を深めることが必要となる。うち、学習者への訂正フィードバックの方法への理解に対する支援は、まず参加者にどのような訂正フィードバックの方法があるか示し、行うように促すことが望ましい。Ware & O'Dowd (2008) によると、パートナーに対して訂正フィードバックを与えるように指示しなかった場合は、指示した場合と比較して訂正フィードバックの量が非常に少なくなる。一方、参加者はそのような訂正フィードバックを学習者に与えながらない

場合も指摘されている (Lewis & O'Dowd, 2016b)。これは参加者が単なる交流を望み、楽しく話せばよいと考えている場合や訂正フィードバックを与えるのは教師の仕事であると捉えている場合が当てはまる。しかしながら、コミュニケーションを通じた学習であるタンデム学習で、「コミュニケーション」と「学習」との区別の重要性 (Brammerts & Clavert, 2003) が指摘されていることを考えなければならない。訂正フィードバックは「コミュニケーション」ではなく「学習」の側面において重要であることを説明し、タスクの中に訂正フィードバックを組み込むことで変えることができると考えられる。

また、訂正フィードバックを行うためにはパートナーのエラーを記録しておく必要がある。しかしながら、教育のトレーニングを受けていない母語話者にはエラーを記憶しておくことも、その記録をメモしながら残しておくことも困難が伴うと考えられる。今後検討の余地があるが、母語話者がスムーズにパートナーのエラーを記録できるようなシステム構築が必要である。

言語の使い方の説明および一般的な言語への敏感さの向上については、O'Rourke (2007) に E タンデムを行うことによって向上できる可能性があると言及されている。しかし、具体的にはどのような能力を指すのか、またどのように向上できるかについては大いに検討の余地がある。行うタスク内容に縛られない項目ではあるが、そうであるがゆえに行うコンテンツによる部分が大きいと考えられる。

学習者側にとって、E タンデムが教師以外の母語話者に初めて接する機会である場合がある。そのような学習者にとっては、教育に関する専門的な訓練を受けていない母語話者に対する接し方にとまどう場合が考えられる。そのため、E タンデムでどのように母語話者から情報を引き出すかに関する学習ストラテジーに関してトレーニングを行う必要がある。学習ストラテジーは前述の Bower (2006) に見られたストラテジーを参考にしながら学習者側に参考となる資料として提示したり、トレーニング用のコースを組むことが可能

であると考えられる。

また、前述の「メタ学習」についてもEタンデムの参加者への気づきを促すことが求められる。「メタ学習」とは、Eタンデム自体を行う上での学びであると同時に、外国語を学ぶ際の有効な方法、学習者としての母語話者への接し方、母語話者としての学習者の接し方などを含む、参加者が交流を行う上で身につけていく相互作用的な学習である。参加者はEタンデムを行い相手と接する上でさまざまな側面について気づきを得、そのなかでEタンデムの方法や外国語学習に関するコツを学んでいくことが推測される。その性質から、支援として行うことができるのは気づきを促し記録を残すようにし、参加者が振り返りを行えるようにすることが可能であると考えられる。

#### 4.3.3 支援の実行可能性

支援について検討するにあたり、考慮する必要があるのはEタンデムという活動の特性である。対面式タンデムの場合はその場に双方の学習者がいるために対面式での支援が行いやすい。しかしながら、Eタンデムを行う場合は参加者が所属する教育機関にタンデムの支援を行うことができるスタッフが存在するとは限らない。また、教育機関に所属していない学習者にとってもEタンデムは有効な選択であり、対面での支援は実現性が低い。そのため、支援の方法としてはインターネット上で行えることが望ましい。例えば、タンデムのペアがやりとりを行いながら参照できるホームページやシステムを作成し、その中で目標設定や適切なリソースを選択できるようにすることが考えられる。目標設定を例にあげると、母語話者が学習者に質問を行い、その質問に従って入力していくことで選択可能な目標例が画面上に表示されるというシステムが考えられる。これは当初は選択式であるが記述式を併用することで各参加者に適切な目標設定が可能になると考えられる。ホームページ上にタスク案や参加者が選択可能なリソースを提示し、訂正フィードバックや学習ストラテジーに関するトレーニングコース

を設置することで参加者はEタンデムを行いながらEタンデムに必要なスキルや能力を向上させることができるだろう。

一方で、支援の困難点についても考慮する必要がある。まず、Eタンデムを行いたいと考えている全ての学習者に対して十全なサポートが行き届くかという点については極めて難しいと言わざるを得ない。また、Eタンデムの内容は学習者自身が決定することから、その全てに対応することは不可能である。そのため、支援システムを作成する際には例えばパートナーのエラー記録や訂正フィードバック方法の提示などEタンデムという、さまざまなEタンデムの形式に共通する項目から検討しシステム化することが求められる。特に、支援が必要な項目と、それをどのように提示するかについてはEタンデムにおける参加者間の訂正ないし修正行動の実態や効果的な訂正の方法について分析を行う必要があるだろう。さらなる先行研究の整理や実態の検討など、よりよい形式の模索が必要であるが、このようなシステムを構築することで、学習者オートノミーの発展とEタンデムにおける学習者オートノミーの育成や互惠性の促進を図ることができ、学習者がより効果的にEタンデムを行うことができるのではないだろうか。

## 5. おわりに

本稿では、まず、外国語教授法のパラダイムシフトとCALLにおける歴史的変遷を概観した。その後、社会構成主義的CALLのひとつであるタンデムについてその実践と先行研究について整理した。最後に、よりスムーズなEタンデムが行われるための支援の必要性について「学習者オートノミー」と「互惠性」の観点から多角的に検討し支援システム構築とその支援案の可能性について模索した。Eタンデムにおける支援の必要性は多岐にわたることがわかり、これらすべてを満たした支援システムの構築には多くの困難が伴うことは想像に難くない。しかし、今後学習者にとってインターネットがより身近になり、教室に通わずに

教室外で学習言語の母語話者と接触しながら外国語能力を向上させていく学習者がより増加していく可能性を考慮すると、E タンデム実施を支援するしくみをインターネット上に設置することは重要であると考えられる。今後は先行研究の検討やE タンデム実践の中で参加者がどのような困難に遭遇しているのか分析を

し、その中で少しずつシステム構築を行うことが必要である。多くの学習者にとって参考になるシステムとなり、教室の外でも外国語学習者同士が相互に学ぶことのできる環境づくりの一助となることを目指していくことが今後の課題である。

#### 注

- (1) しばしば用いられる用語として「E ラーニング」という言葉が存在するが、E ラーニングは「学習者中心のフレキシブルでインタラクティブな環境の中で、情報や教授内容を伝達し、多様なスタイルの学習を支援するインターネットやデジタル技術を活用した学習システム」(鄭・久保田, 2006)であり、言語学習に限らず教育全般に用いられる。
- (2) 「Tufs 言語モジュール」(東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」) <http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/> (閲覧日 2018 年 8 月 29 日)。
- (3) 「リーディングチュウ太」 <http://language.tiu.ac.jp/> (閲覧日 2018 年 8 月 29 日)。
- (4) Language exchange とは言語交換の意味であり、英語である。その意味ではドイツ語で Tandem として言い表されている活動とほぼ同内容を指すが、小林 (2016) が指摘するように、研究においては多く Tandem が使用されているようである。
- (5) Moodle とはオープンソースの e ラーニングプラットフォームであり、オンライン学習コースを手助けする無料パッケージソフトである (目黒 2007)。
- (6) 「タンデム学習ガイドライン」 <http://www.isc.kyushu-u.ac.jp/center/tandem/index.html> (閲覧日 2018 年 8 月 29 日)

#### 参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店, pp. 773-775
- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー：初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之 (編)『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, pp. 1-22
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- オレック, アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー：単一の教育パラダイムか2つの教育パラダイムか？」青木直子・中田賀之 (編)『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, pp. 25-50
- 久保田賢一 (2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』, 関西大学出版社
- 小林浩明 (2016) 「タンデム学習の意義と可能性」『北九州市立大学国際論集』(14), pp. 135-145
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究社 (編)『日本語教育の新たな文脈』, pp. 259-282
- 佐藤慎司・深井美由紀 (2008) 「日本語教育への社会文化的アプローチ——初級ポッドキャストプロジェクト——」畑佐由紀子 (編)『外国語としての日本語教育——多角的視野に基づく試み——』, くろしお出版, pp. 169-186
- 鄭起永 (2003)『マルチメディアと日本語教育——その理論的背景と教材評価』, 凡人社
- 鄭仁星・久保田賢一編著、羅駟柱・寺嶋浩介著 (2006)『遠隔教育とeラーニング』, 北大路書房
- 田中望 (1988)『日本語教育の方法——コース・デザインの実例』, 大修館書店
- 得丸智子・本林響子・堀川有美・中根育子・陳淑娟 (2008) 「さくぶん .org インターネット電子掲示板——作文から作品へ——」畑佐由紀子 (編)『外国語としての日本語教育——多角的視野に基づく試み——』, くろしお出版, pp. 169-186



- 永見昌紀 (2005) 「協働学習を理解する」 西口光一編『文化と歴史のなかの学習と学習者』, 凡人社, pp. 80-101
- 嶺岸玲子 (2009) 「Skype を用いた会話セッションの試み—日本語学習と日本語教育実習の観点から」『日本語教育方法研究会誌』 16(1), pp. 56-57
- 目黒秋子 (2007) 「インターネットを利用した日本語教育—Skype を利用した language exchange セッションの試み—初級日本語授業の一環として」 藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤 (編)『大学における日本語教育の構築と展開—大坪一夫教授古稀記念論文集』, ひつじ書房, pp. 345-360.
- レイヴ, ジーン、ウェンガー, エティエンヌ (著)、佐伯胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』, 産業図書出版社
- 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』 25. pp. 105-135
- Bower, J. (2006). Learner Strategies in Tandem Language Learning via Synchronous Computer Mediated Communication. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 18, pp. 335-358.
- Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011) Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem, *Language Learning & Technology*, Vol 15, No. 1 pp. 41-71
- Brammerts, H. (2003) Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept. In Lewis, T. & Lesley, W. (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 27-36). Sheffield: Academy Electronic Press.
- Brammerts, H. & Calvert, M. (2003) Learning by Communicating in Tandem. In Lewis, T. & Lesley, W. (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 45-59). Sheffield: Academy Electronic Press.
- Belz, J. A. (2003). From the Special Issue Editor. *Language Learning & Technology*, 7(2), 2-5.  
[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25193/07\\_02\\_speced.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25193/07_02_speced.pdf) (閲覧日 2018 年 8 月 17 日)
- Dooly, M. & O'Dowd, R. (2012) "Researching Online Interaction and Exchange in Foreign Language Education: Introduction to the Volume". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.) *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges (Telecollaboration in Education)* (pp. 11-41). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-28). London: Academic Press.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000) Introduction: Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In Warschauer, M. & Kern, R. (eds) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp.1-19). Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Müller-Hartmann, A. (2007) Teacher role in Telecollaboration: Setting Up and Managing Exchanges. In O'Dowd, R. (ed). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 67-193). Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016a). "Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume" In O'Dowd, R. & Lewis, T. (eds.) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 3-20). New York, US. Routledge.
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016b). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. In O'Dowd, R. & Lewis, T. (eds.) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 21-66). New York, US. Routledge.
- Little, D. (2003) Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In Lewis, T. & Lesley, W. (eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 37-44). Sheffield: Academy Electronic Press.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
- O'Dowd, R. (2007) Introduction. In O'Dowd, R. (ed). *Online Intercultural Exchange: An introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 3-16). Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2010) Issues in the Assessment of Online Interaction and Exchange. In Guth, S. & Helm, F. (eds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 337-358). Bern, Switzerland. Peter Lang.
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration. In Jackson, J. (ed). *The*

- Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342-358). New York, US. Routledge.
- O'Dowd, R. & Ware, P.(2009). Critical Issues in Telecollaborative Task Design. *Computer Assisted Language*. Vol. 22, No. 2. pp. 173-188
- O'Rourke, B. (2007). "Models of Telecollaboration (1): eTandem." In O'Dowd, R. (ed). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 41-61). Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Otto, E. (2003). Learning Strategies in Tandem: How to Learn Effectively. In Lewis, T. & Lesley, W. (eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 79-93). Sheffield: Academy Electronic Press.
- Ware, P. & O'Dowd, R.(2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 12(1). pp. 43-63.